

Title	LLにおけるテストについて
Author(s)	乙政, 潤
Citation	大阪外国語大学学報. 19 p.91-p.96
Issue Date	1968-06-25
oaire:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/80315
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

LLにおけるテストについて

Prüfungen im Sprachlabor

Jun Otomasa

Kurze Inhaltsangabe

Der Inhalt der Prüfungen hängt davon ab, was man die Lernenden gelehrt hat. Wenn man sie die grammatischen Regeln lehrt, indem man ihnen Beispielsätze angibt, in denen diese Regeln angewendet sind, und dadurch erreichen will, daß sie die grammatischen Regeln in der Praxis anwenden können, so muß vor allem geprüft werden, ob dieses Ziel erreicht worden ist. Die beste Form der Prüfung ist nach meiner Meinung die, dem Studenten die Sätze zu nennen, die nach den bestimmten Regeln gebildet sind, und ihn in Analogie dazu aus angegebenen Wörtern andere Sätze bilden zu lassen. Z.B.

Beispiel : Hier ist ein Schüler./ fleißig

Dieser Schüler ist fleißig.

Der andere ist nicht fleißig, sondern faul.

Aufgabe : Hier ist ein Federhalter./ rund

Der Student muß zuerst erkennen, nach welchen grammatischen Regeln die Beispielsätze gebildet sind, um die zu bildenden Sätze konstruieren zu können. Und das ist ja die notwendige Vorbedingung davon, daß er die grammatischen Regeln in der Praxis richtig anwenden kann. Außerdem ist es auch der Vorteil dieser Form der Prüfung, daß man ihm ohne seine Muttersprache zeigen kann, wie er antworten soll.

Im Unterricht bilden die Studenten viele Sätze. Die Bedeutungen dieser Sätze können auch Gegenstände der Prüfung sein, damit die Studenten beim Unterricht auch auf die Bedeutungen der Sätze achten.

Aber man geht nicht richtig vor, wenn man dem Prüfling in der Absicht, seine Muttersprache auszuschließen, ein Bild zeigt und ihn den Satz sagen lassen will, der die Situation beschreibt, die das Bild zeigt, denn er muß nun unter vielen Sätzen, die er einmal beim Unterricht gebildet hat, den passendsten suchen. Er hat ja einmal diesen Satz gebildet, aber er hat den Satz nur grammatisch unabhängig von einer konkreten Situation gebildet, denn es wurde ihm dabei kein Bild gezeigt. Man darf die Studenten nur in der oben erwähnten Weise prüfen, wenn man ihnen beim Unterricht im Sprachlabor einen Satz und gleichzeitig eine betroffene Situation gibt. Das scheint mir auch eine der Möglichkeiten zur Benutzung des Sprachlabors zu sein, und zwar eine hoffnungsvolle. Man sollte sie einmal versuchen.

私は1962年度以来ずっとドイツ語学科の1回生・2回生のLLによる授業を担当して来た。そして、1965年度までの授業については学報¹⁾や木曜会誌²⁾その他³⁾に報告した。1966年度からは構想を新たにして授業を続けたが、これについてはまだほとんど報告していない。本年3月で私はLLの授業からしばらく遠ざかることになる。次に始める時には新しい観点に立って授業をするであろうと考えられるので、今この2年間をテストを中心にふりかえり、自分のLL授業について考えることをまとめておこうと思う。

1. ここで用いた教材は、Hermann Kessler の „Deutsch für Ausländer“⁴⁾にあわせて私が作ったものである。Katharina Reimann客員教授が校閲・録音の労をとられた。この教科書は同教授が用いておられるものである。それで、1回生も2回生も週に3回——普通教室で2回、LLで1回——同一教科書に関連した授業を受けることになった。前年度までの経験から、LLでの授業は普通教室での授業と内容的に関連を持ち、且つLLは機械的反覆練習によって普通教室での対話の下地を固めるのが望ましいと考えはじめたので、その考えを実行に移したのである。教材は教科書の各章に出てくる語法をいわゆる「文型練習」を通して学習者に体得させ、それによって普通教室で学習者が一そう容易に「話せる」ことを目指していた。それ故、教材の内容は各章の語法によって決められ、従って全体の構成も教科書の構成に添ったものとなった。しかし、実際にはLLでの授業が必ずしも常に普通教室での授業に先立って行われる訳ではなかったので、この協調が所期の効果を生んだとは云い切れない。むしろ、LLと普通教室とで同一の教科書の内容を異った方法で習うという程度の協調に終わってしまったと云った方が当たっている。

2. 私の場合、テストの第一の目的は、学習者が語法を習得しているかどうかを試すことである。1966年度は、従来の形式をそのまま使った。又、テストは学習者がLL教室でブースの中にいる状態で行った。この点も今までと同じである。例を挙げる。

Du machst dein Heft zu Mache dein Heft zu.

を聞く。問題紙に印刷され → という答を解答

た「命令文に変えよ」とい 用録音テープに

う指示を読む。 吹き込む。

この形式には次のような欠点があった。それは、この形式をとる限り、複雑な指示を必要とする問題は出せないということである。例えば、Hier ist ein Bild. を聞いて Das ist mein Bild. に変え、更に Das Bild dort ist nicht mein Bild. を作るというような指示は与えにくく、従ってこのような問題も出すことは出来ないということである。しかし、授業ではこのような形式の問題もかなり多く練習したのである。そこで、解答の様式を指示する代りに実例で示し、それに

註 1) 大阪外国語大学学報第15号, 1965, 同第17号1967

2) 大阪外国語大学木曜会誌1965, 同1966

3) 語学ラボラトリー協会関西支部研究集録第1号, 1966, 同第2号, 1968

4) Teil 1 Leichter Anfang, 1954, 44. Aufl. Teil 2 Schneller Fortgang, 1963, 2. Aufl., Verlag für Sprachmethodik, Königswinter

従って解答させることにした。つまり学習者はヘッドフォンから次のように問題を与えられる。

Beispiel 1 : Hier ist ein Schüler. / fleißig

Dieser Schüler ist fleißig.

Der andere Schüler ist nicht fleißig, sondern faul.

Aufgabe 1 : Hier ist ein Federhalter. / rund

そしてここまで聞いてから、解答用テープに

Dieser Federhalter ist rund. Der andere Federhalter ist nicht rund, sondern eckig.
を吹き込むのである。

この形式には次のような点が特色として指摘出来ると思う。第1に、日本語を全く排除出来る。第2に、解答するためには学習者が „Beispiel“ を理解していることが必須の前提となる。 „Beispiel“ は授業中の練習と同一である。これを完全に聞きとれず、従って自分が何を要求されているかを了解出来ないということは、学習者の学習が不十分であることを明らかにする。第3に、 „Frage“ で使われる語は既習のものに限られるが „Aufgabe“ 全体は授業中の練習と必ずしも同一ではない。そこで、学習者は与えられた語を „Beispiel“ に適切にあてはめなければならない。つまり、彼が „Beispiel“ を実地に用いることが出来るかどうかを試すことが出来る。

3. このテストの解答は、今までと同様、解答用テープに録音され提出される。テープの解答を一つ聞いて採点することは非常に労力を要すると一般に考えられているようであるが、私の採った方法では、一般の筆記試験の結果を採点することに比べてそれほど労が多いとも感じられなかった。それは次のような方法である。

まず、一切の „Beispiel“ と „Aufgabe“, それに正解を印刷した採点用紙を作る。さきに引いた例では次のようになる。

Beispiel 1 : Hier ist ein Schüler. / fleißig. Dieser Schüler ist fleißig. Der andere Schüler
ist nicht fleißig, sondern faul.

Aufgabe 1 : Hier ist ein Federhalter. / rund

Antwort : Dieser Federhalter ist rund. Der andere Federhalter ist nicht rund, sondern
eckig. ☐

この紙を前にして解答用テープを再生し、正解なら ☐ の中に○を記す。解答が全くない場合は斜線を入れる。部分的に誤りがあれば、テキストの該当箇所の下線を入れる。例えば, Diese Federhalter ist rund. という誤った解答には,

Dieser Federhalter ist rund.

とする。解答用テープには解答しか録音されていないから、25題あったとしたら、1本を聞くのに約4分しかかからない。問題の録音と解答テープとこの紙とを学習者に与え、自分で誤りを確認させる。この点も従来よりも改良されたと思う。今までは学習者はテープに解答した分については、点数を聞くだけであった。正解を知らなかったのも、又、誤りの箇所も種類も知らされなかったのも、feed back がなかったと云える。¹⁾

註 1) 学習者に誤りを確認させた上で3ヶ月後、無予告で同一内容のテストをしたところ、前回の56.0%に対

4. このようなテストに加えて、練習に出て来たドイツ語の陳述の意味を聞きとるテストを行う。そうすれば学習者は「文型練習」をしている間も文の意味にも注意を払うことを忘れない。これが聞きとりテストの意義である。「文型練習」中の単語は通例上述の教科書の既習の範囲からのみ採ってあるし、語法も又本文中にあるから、LL教室でそれらを学習者に特に意味を教える必要はない。テストには最初次の2形式を使った。いずれも今までずっと使って来た形式である。このことは一度木曜会誌1966年号に報告した。その一つは、ある状況を示す略図を見せながら同時にドイツ語の陳述を一つ聞かせ、状況と陳述とが合致するか否かを○×によって解答させるものである。陳述は1回きりしか聞かせない。例えば、

やつとこで 釘を抜いて いる略図	を見せ、同時に Ich ziehe den Nagel mit der Zange. を聞かせる。
解答欄	

陳述が略図の状況と合致することを知った解答者は解答欄に○を記入する。この形式には、解答者が陳述を理解しているか否かを母国語を一切使わずに試すことが出来るという長所があるが、同時にいわゆるまぐれが可能だという短所がある。この短所は、ほぼ確実である。¹⁾しかし、これらの略図は教室での練習の時には用いていない。学習者はテストの時はじめて見るものである。ひょっとすると、陳述と絵とを観念的に結びつけられない者もあるかもしれない。そこでやがて、ドイツ語の陳述を聞いて日本語の陳述に書き直すという形式に改めた。こうすれば、解答者は陳述を完全に理解しない限り正解を書くことは出来ない。陳述は1回しか聞かされないのであるから、陳述を聞いてそれを細部にわたって理解したかどうかを試すことが出来る。しかし、ドイツ語に飜訳してから理解するという癖が学習者につくと困る。又、学習でもテストでも母国語を使わない方が、口頭練習を行う趣旨にかなっている。なお改良の余地があると云えよう。

もう一つの形式は、ドイツ語の問いと返事とを聞かせ、返事が問いに対して適切かどうかを○×で答えさせるものである。例えば、

Wohin bringen wir die Kohlen?

Wir holen die Kohlen aus der Erde.

して70.4という正解率(クラスの算術平均を百分率に直したもの)であった。同時に前回と同範囲から採った別の問題を同形式で与えたら、その結果は60.0という正解率であった。このことから、feedbackを推測するのである。

註 1) あるクラスでは聞き取りの第1の形式並びに第2の形式の正解率はそれぞれ87.5と86.5であった。しかるに別のクラスでは、同一問題でテストしたにも拘らず、その結果は59.0と87.0であった。しかもこのクラスの他の形式によるテストの結果は、すべて前のクラスよりも上廻っているのである。このクラスの場合は、聞きとりの第1の形式に本文に記した変更を加えたのが原因ともわれる。このことから第2の形式の結果の妥当性もやや疑問視される。更にさきのクラスの87.5と86.5も学習者の力の正確な像を必ずしも与えていないように思われる。

を聞き、後者の陳述は問いに対して適切でないことを知った学習者は、解答用紙の所定欄に×をつけるのである。この形式のテストは、二つの陳述を理解せねばならないという理由で、さきのテストよりもやや難かしいと云えよう。しかし、ここにもまぐれの可能性がある。

5. 上に述べた形式以外に、略図を見せてその示す状況をドイツ語で述べるという形式を1964年度から1966年度までは好んで使った。例えば、一人の男子と一人の婦人が自動車のそばに立っている絵を見せて、Ein Herr und eine Dame stehen an dem Auto. という陳述を要求することである。それは、「話す」という技能を母国語を介せずに試すための適当な形式であると私は考えていたが、やがて次のことに気がついた。それは、この形式は実は解答者にかなり無理な要求をしているということである。なるほど略図は「文型練習」に出て来た陳述の内容を表わしてはいたが、それは学習者が試験の時に始めて見るものであった。つまり彼は、略図を見て自分が要求されている陳述を推測し、それを記憶の中から選び出して暗誦する、というのが真実なのであった。略図は暗誦のヒントに過ぎなかったのである。しかも、同じ例で云えば、Ein Herr und eine Dame stehen an dem Auto. はそれが表わす状況についての陳述として習ったのではなくて、an の練習として作った文に過ぎないのである。この形式によるテストの結果が、他のいかなる形式のテストに比べても劣っていた¹⁾のは、一つにはこのような無理な要求によるところがあったのであろう。そう考えると、この形式のテストはテストする根拠を失うように思われた。つまり、これは、実際には教えなかった事柄を試そうとするものだからである。又、それは学習者に文の暗記を強いる効果があるにせよ、暗記が正しく評価されない可能性が強いからである。なぜならば、空想力の乏しい学習者は、略図が自分にどんな陳述を想起することを要求しているのか覚るのに時間がかかるであろう。結局、冒頭に述べたように LL ではその機械的特徴を利用して語法を反覆口頭練習によって自動化させ、教室での対面授業でこの自動化された技能を基にして授業するという考えに立つならば、この形式によるテストは廃すべきであろう。LL での反覆練習は、たとえそれが文の形をとっているにせよ、陳述の基礎になるものであり、陳述そのものでないからである。そう考えて、このテストは1966年度でやめてしまった。

それ故、かの前提に立つ限り、首尾一貫して妥当であると思われるテストは、2で述べた語法の習得を試すための改良形式と聞き取りだけである。

6. しかし、LLでの練習に状況を持ち込むという考えは一概に排すべきものとも思えない。なぜならば私には次のような経験があるからである。「文型練習」を行った学習者に絵を見せて、その示す状況をドイツ語で描写せよと要求する。この結果は上述の推定される理由により非常によくない。しかし、ドイツ語の問いにドイツ語で答えることを要求したテストでは、問いが学習者自身の事柄や彼に身近な事柄に向けられている場合には、その結果はさきのテストの結果ほど悪くない。この対照は、試験を重ねても、クラスが変っても同じである。私はその理由は、問いが具体的であるために学習者が答える動因を与えられたことにあると考えた²⁾。この推量が当たっている

註 1) 木曜会誌1966

註 2) 語学ラボラトリー協会関西支部研究集録第2号, 1968

ならば、「文型練習」に具体的状況を与えることは見当違いではなかろう。練習の文章は具体的状況と結びついて真の「陳述」となり、学習者はドイツ語の「使い方」を知るからである。もっともその際の練習の形式は、従来の反覆口頭練習の形式とは異ってくるであろう。文の一部を置き換えたり、変形したりする今までの形式に代って、具体的状況についての問いと返事という形が採り上げられると思われる。言語学の提供する科学的分析に基いた教材によらずに、むしろ学習者の心理を重視し、言葉を具体的状況の中で習得させようとする *situational language teaching* の強い主張がある。¹⁾ それは時には、*mim-mem practice* だけが新しい言語習慣を強めるための唯一の道ではないと主張する。²⁾ それは又、LL をも否定する考えに連るのであろう。それはさておき、LL は最近我が国の外国語教育の中にいよいよ有機的に繰り入れられ、固有の条件に適った仕方利用され始めているように見える。³⁾ LL 利用の可能性は巾広く、外国語教授の条件は一律ではない。経験の暗示する可能性の方向を探ってみることもあながち無意味ではなかろうと思う。

註 1) 例えば、F.L. Billows, *The Techniques of Langage Teaching*, 1961. London

2) 同書 p.160 ff.

3) 語学ラボラトリー協会の最近の発表会に見られる数々の実践報告。“Language Laboratory” 第6, 7号。同協会関西支部研究集録第1号, 第2号